

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

WENDEL DA SILVA MARQUES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA
UM ESTUDO COM JOVENS E ADULTOS**

Brasília
2006

WENDEL DA SILVA MARQUES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA - UM ESTUDO COM E
ADULTOS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia –
Formação de Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental, da Faculdade de Ciências da
Educação – FACE – do Centro Universitário de Brasília –
UnICEUB, como parte das exigências para conclusão do
curso.

Orientadora: Dra. Maria Eleusa Montenegro.

Brasília
2006

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA	6
2 OBJETIVO	8
2.1 OBJETIVO GERAL	8
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
3. REFERENCIAL TEÓRICO	9
3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..	9
3.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....	10
3.2.1 O currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental	11
3.2.2 A construção do currículo da EJA	12
3.3 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS	13
3.3.1 Metodologia usada na aula de História nas séries iniciais	16
3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
4. METODOLOGIA	18
4.1 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	18
4.2 CENÁRIO DA PESQUISA	19
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	19
4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA	19
4.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	20
4.5.1 Categorias selecionadas	20
4.5.2 Organização, análise e discussão dos dados	20
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	28
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	26

RESUMO

A pesquisa teve como motivação inicial um trabalho desenvolvido em uma escola da Asa Norte, Brasília - Distrito Federal que atende jovens e adultos, dentro do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que corresponde ao nível de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Um outro fator motivador foi a observação de como esses professores trabalhavam a disciplina de História, sempre tentando ancorar o que era estudado com a realidade atual dos educandos. A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo geral investigar a formação de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso; o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Os participantes da pesquisa foram quatro educadores. As categorias selecionadas para o trabalho foram: caracterização da clientela, procedimentos metodológicos utilizados, formação acadêmica, orientações da Secretaria de Educação e da escola para atuação na EJA e carências para o trabalho. Principais resultados encontrados: materiais didáticos são inadequados, falta formação básica para os educadores, utilização de diversas fontes que servem de suporte para o cotidiano de sala de aula e a diferenciação do ensino regular para o ensino da EJA. Os resultados confirmaram certo despreparo dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, fato este demonstrado através da constatação de que as instituições formadoras de educadores não têm se preocupado com a modalidade educacional pesquisada, podendo ser generalizada para o âmbito das políticas públicas educacionais. Quanto aos materiais didáticos, esses, muitas vezes, têm de ser adaptados e o que surpreendeu foi o suporte dado a alguns educadores por parte das escolas, o suporte verificado são as reuniões pedagógicas, que possibilitam trocas de experiência, a elaboração de materiais didáticos, e em alguns casos cursos voltados para a EJA. Tal suporte pode ser classificado como bom pois vem permitindo que os educadores façam uma parceria com os próprios profissionais da área e concomitantemente com os órgãos de gerência da educação, sendo esses entendidos como a própria direção da escola e a Secretaria de Educação. As instituições de educação que trabalham com a EJA têm buscado sanar as dificuldades inerentes ao trabalho, dando oficinas especializadas, promovendo mesmo que indiretamente a troca de experiências entre os educadores e permitindo que seus esses tenham acesso à formação continuada.

Palavras-chave:

Formação de professores. EJA. Educação de Jovens e Adultos. História.

1 JUSTIFICATIVA

Pensar a formação de professores, a priori, é analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, juntamente com a sua atuação, tanto em relação à função social da escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.

A perspectiva dessa formação deve passar pelos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a viver junto e aprender ser (UNESCO, 1993). Essa perspectiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, propõe uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual.

Ao trabalharmos a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos - EJA, deve-se ter clara a questão do profissionalismo que exige dos envolvidos, a compreensão das questões que envolvem o seu trabalho e, ainda, a competência para identificá-las e resolvê-las.

Cabe ressaltar que a esse profissionalismo refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências de vida profissional e pessoal. Esse é, na verdade, o grande feed-back que o professor da Educação de Jovens e Adultos deve ter com seus educandos: partir sempre de experiências já vividas.

Segundo Gadotti (2000), a educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever, e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, além dos conhecimentos essenciais das ciências naturais e sociais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

Essa pesquisa deve seu início à leitura e reflexão da Lei de Diretrizes e Bases (1996), mais especificamente o artigo 37, que afirma que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, ou seja, há implicitamente, uma destinação de vagas para aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de continuidade de seus estudos.

A partir de então foram surgindo alguns questionamentos, tais como: Quem são os professores da EJA? Como se dá a sua formação? E, mais especificamente, como se trabalha a disciplina de História, uma vez que também trará ao educando uma maior significação da sua realidade?

Essa pesquisa visa investigar o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, daqueles que trabalham com o 1º segmento que corresponde ao nível de alfabetização até à quarta série do ensino fundamental.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos;
- Verificar as metodologias usadas nas aulas de História na Educação de Jovens e Adultos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS SÉRIES INICIAIS

O primeiro ponto que se irá abordar no referencial teórico é a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Perrenoud (2000), as qualidades que desejamos para a formação dos professores não se diferem radicalmente daquelas que foram propostas a cinco anos atrás. As práticas continuaram baseadas fundamentalmente na palavra e nas trocas entre professor e um grupo de alunos.

Formar professores, necessariamente, é fazer uma opção ideológica, de acordo com o modelo da sociedade e de ser humano que desejamos formar. Pensar a formação do educador é pensar uma educação planetária, que tem como idealizador Morin (1980) e a sua proposta dos saberes são: as cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão; os princípios de um conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrestre; o confronto com as incertezas; a compreensão; e a ética do gênero humano.

Um novo paradigma educacional é pensar em uma nova possibilidade de formar, primeiramente, aqueles que ocuparão as salas de aula como profissionais, proporcionando uma nova forma de entender e trabalhar com os educandos. Em segundo, é também formar os educandos dentro dessa nova filosofia da educação. (MORIN, 1980)

Contudo, aqui se instala um paradoxo, pois embora as idéias, os conceitos ultrapassem a fronteiras, os habitantes de um determinado lugar ou região que se definiu as finalidades da escola. Conseqüentemente, a formação de educadores. Para Perrenoud (2000), a formação do professor inicial deve assumir dez características:

A transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações, um referencial de competências identifiquem os saberes e as capacidades necessárias, um plano organizado em torno das competências, uma verdadeira articulação entre teoria e prática, uma organização modular e diferenciada, uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho, tempos e dispositivos de integração e mobilização das aquisições, uma parceria negociada com os profissionais, uma divisão dos saberes favoráveis à sua mobilização no trabalho.

Segundo o autor, os três primeiros critérios de qualidade evocados - transposição didática, as práticas profissionais, e a observação e descrição apuradas das práticas levam-nos a

reconhecer a rede de transposição didática externa, a qual serve de base para o currículo de formação inicial. (PERRENOUD, 2000)

Atualmente, as principais carências são a falta dos elementos acima citados, que acabam por se apresentarem no cotidiano escolar, é o que afirma Perrenoud. (2000) Os formadores trabalham, refletem, formam-se, inovam, mas com frequência não têm uma visão de conjunto e nem trabalham de forma cooperativa, deixando assim, a formação nas mãos de políticos e dirigentes de instituições.

Outro ponto de importante é a formação continuada dos profissionais da educação escolar. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa.

3.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA

Refletir a formação dos educadores da EJA é algo complexo, pois esses precisam ter uma boa formação profissional, devendo ter ainda um olhar crítico sobre a sua prática.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL.MEC,1994), os professores da EJA, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente regular. Nota-se que na formação de professores tanto em nível das séries iniciais, ou ensino médio, não se tem preocupação com o campo específico de jovens e adultos. A tudo isso, ainda se alia as condições precárias de profissionalização e o problema da baixa remuneração dos docentes.

Para Pinto (1987), pensar o problema da formação do educador em especial do educador da EJA é de suma importância, devendo ser um dos pontos contemplados em todo o programa de expansão pedagógica. Segundo o mesmo, deve-se primeiro superar uma visão simplista de formação, na qual o professor deverá ter como instrução a técnica para o desempenho das suas funções.

Em oposição à perspectiva técnica da formação do educador, ainda de acordo com Pinto (1980), tem-se uma postura crítica na qual o educador tem uma posição eminentemente social, que influirá nos acontecimentos em curso no seu meio e só poderá ser valiosa se ele admitir ser consciente participante desses acontecimentos.

O educador da EJA deve ter claro que a fonte da sua formação é sempre a sociedade, que atuará de dois modos distintos:

[...] indiretamente, mas que aparentemente ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que pareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos [...] (PINTO, 1987, p. 113).

A capacitação do educador constitui-se assim por meio de duas vias: uma via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários e a leitura de periódicos especializados. Uma segunda via é a interior, que é a indagação no tocante ao seu trabalho, sobre o cumprimento do seu papel social. (PINTO, 1987). A condição para que este constante aperfeiçoamento do educador não seja somente estímulo intelectual é, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa com sabedor.

Lemme (1988, p.249), ao trabalhar a educação política, permite traçar precisamente um traço imprescindível para a formação do educador da EJA, que seria um profissional politicamente engajado com verdade e nesse sentido, cita Gadotti (2000) “sobre o contexto educacional que vive e sua posição nele, para que essa verdade exerça todo o poder mobilizador que somente a verdade possui”.

Em resumo, pode-se dizer que a EJA não tem recebido atenção adequada carecendo de políticas educacionais pertinentes para a melhor formação do educador desse nível educacional.

3.2.1 O currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental

O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos componentes que estão envolvidos. Contudo, trabalhar currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental é perceber que este enfatizará a assimilação de conceitos e buscará desenvolver as estruturas cognitivas, fornecendo aos educandos os elementos necessários para uma aprendizagem significativa e a construção de competências. (DF,SEE, p.17)

O currículo deve observar primeiramente que os educandos trazem as suas percepções e impressões favorecendo aprendizagens bem-sucedidas e fortalecendo o autoconhecimento para sua formação enquanto pessoa, em nível pessoal e social. Desta forma, o currículo possibilitará a estruturação sólida de esquemas mentais que serão responsáveis pela compreensão de mundo.

Permeando todo o currículo encontram-se os temas transversais, como formas de orientar a educação escolar em seus princípios básicos: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

3.2.2. A construção do currículo da EJA

A construção do currículo da EJA passa necessariamente pelos princípios da Andragogia, tornando os conteúdos mais significativos como meio de desenvolvimento dos processos cognitivos.

Ao se trabalhar com a questão do currículo, também fica clara a questão ideológica. Para disseminar uma determinada ideologia a escola valer-se-á de algumas disciplinas, em especial, aquelas que trabalham com teorias sociais e políticas.

Um outro elemento que não pode ser separado do currículo é a cultura, pois a educação e o currículo são vistos como profundamente ligados com o processo cultural.

Segundo Melo (2003), a concepção do currículo dentro de uma abordagem complexa e global – datado e situado no contexto concreto, significa:

[...] transcender a prática de mera transmissão abstrata do conhecimento articulado à lógica de sistematização de disciplinas organizadas de forma linear, etapista, mesmo que uma pretensa e integrada dos conhecimentos científicos transformados em saberes escolares em constante integração e atuação pela mediação / desafio das novas realidades.

Na questão técnica, o currículo, como um projeto de escolaridade de um dado ensino ou níveis de ensino, é organizado em blocos / áreas ou em ciclos de aprendizagens voltadas para determinadas realidades educativas. Tais componentes servem para sistematizar e marcar a intencionalidade no que se refere ao diagnóstico-formativo dos percursos individuais ou coletivos dos educandos. Dentro deste padrão de trabalho o componente curricular ganha uma flexibilidade, haja vista que seus intervenientes complexos, as práticas inter cruzadas, multidimensionais e multireferenciais que vão da ação política, sócio-cultural, técnico-administrativa, até às dimensões didático/pedagógicas interagem das mais diversas maneiras. (MELO, 2003).

Pensar o currículo é voltar-se também para o papel do professor que se torna um conceitor e gestor do currículo dentro e fora da sala de aula. Isso possibilita a construção de sínteses interdisciplinares do conhecimento, no qual, o pedagógico centrado em questões concretas e com base nos aportes teóricos, “dá o norte”, nos aspectos éticos-políticos, estéticos, cognitivos, e afetivos do professor, e no como organizar o trabalho pedagógico, articulando conhecimentos diversos que fazem parte do currículo, é o que afirma Melo (2003).

O currículo deveria ser entendido como um processo de reflexão sobre a prática escolar desenvolvido na ação e sobre o próprio conhecimento produzido na ação. Essas reflexões devem

ser geradas nas diversas práticas docentes, num reabastecimento contínuo, transformador de produção de conhecimentos escolares e de identidades individuais e coletivas.

Na observação dos fatos referentes ao cotidiano escolar pode-se romper com as fragmentações existentes nas práticas escolares na construção de um currículo. Em um outro momento, o currículo é concebido e materializado nas suas mais diferentes especificidades. O currículo refere-se a um artefato/processo cultural historicamente produzido e reconstruído. A docência é entendida como um projeto didático, fazendo parte de um projeto curricular de escolaridade, sendo impossível dissociá-la de uma matriz curricular, seja essa materializada dentro de qualquer concepção pedagógica. (MELO, 2003).

3.3. O CURRÍCULO DAS SÉRIES INICIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL.MEC, 2001) torna-se impossível estudar História de forma geral; sendo assim, faz-se necessário estabelecer os conteúdos a serem estudados. Tal seleção tem sido variada, contudo segue uma tradição no ensino, que por sua vez é articulada e reintegrada em novas dimensões em acordo com temas relevantes para o momento histórico e atual.

A escolha dos temas realizada a partir das problemáticas locais em que estão inseridos os educandos e as escolas, não perdendo de vista as questões que dimensionam as realidades em âmbito regional, nacional e mundial. As informações relevantes expressam uma intencionalidade ao fornecer ao educando a formação de um repertório de conhecimento em detrimento de outro. Os conteúdos propostos devem ser constituídos, a partir do cotidiano do educando (seu tempo e espaço) integrados a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos.

A proposta do ensino de história para as séries iniciais privilegia, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo, em um determinado espaço e a leitura desse mesmo espaço, em tempos e espaços passados. No segundo ciclo, sugere-se estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. Enfatizam-se histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas.

As temáticas ligadas ao cotidiano aparecem quando é estudada a predominância do mundo urbano sobre o rural, a imposição do ritmo de tempo fabril sobre o ritmo da natureza.

Um outro tema estudado é o ligado aos dos problemas urbanos, tais como: reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de

outros tempos e espaços; reconhecer alguns laços de identidade dos indivíduos, os grupos e as classes sociais e ainda reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. Tais temas orientam a possibilidade de escolhas de grandes eixos temáticos sobre as questões locais, inserindo-as em dimensões espaciais de maior grandeza e dimensões temporais amplas, que possibilitam maior diálogo entre o passado e presente.

Diante da diversidade de conteúdos o professor, deve fazer um recorte nestes, levando para sala de aula apenas aqueles elementos que sejam mais significativos na vida do educando.

No primeiro ciclo, os conteúdos do ensino de História enfocam especialmente as diferentes histórias pertencentes ao local em que o educando convive, dimensionado em diferentes tempos.

Durante o primeiro ciclo, permanecem os estudos comparativos, possibilitando a distinção, análise de semelhanças e transformações dos costumes das sociedades.

No que se refere ao segundo ciclo, em relação ao ensino de História ainda permanecem as preocupações com as aprendizagens anteriores, contudo o professor deve intervir em situações particulares a fim de ampliar os conhecimentos históricos.

Durante esse ciclo, a metodologia envolve um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, tais como: reportagens de jornais, mitos, lendas, textos didáticos, documentários em vídeos, telejornais.

No planejamento e na execução dos conteúdos de História o professor proporciona situações em que o educando possa comparar as informações que lhe são dadas pelos diversos meios, e comparar com outras fontes, possibilitando, assim, a formulação de seus próprios conceitos e a habilidade de interpretações da realidade estudada.

Como resultado, os educandos poderão dimensionar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivem cotidianamente, enriquecendo sobremaneira seu repertório histórico com informações de suas localidades, gerando uma maior compreensão do espaço circundante.

O ensino da EJA coloca-nos duas importantes questões. A primeira é quanto à posição dessa modalidade de ensino dentro das políticas educacionais e o próprio contexto escolar ao longo da história da educação. A segunda, seria compreender como essa modalidade constitui-se com uma especificidade de objetivos, métodos para o estudo da disciplina em questão. Percebe-se que a primeira preocupação de um professor dentro da disciplina de História na EJA, não é a priori com os conteúdos, mas se refere principalmente à percepção do educando com a

intencionalidade da modalidade na qual ele está inserido. De alguma forma é quebrar com o paradigma de que a História é simplesmente a ciência que estuda o passado.

A vivência de um novo paradigma rompe com a visão determinista e eurocêntrica, no qual as temáticas são desvinculadas da problemática da vida real. Dessa forma, o professor deixa de ser um reprodutor do livro didático ou de uma apostila amarelada e passa a ser um mediador entre o fato histórico e o presente do educando.

Nessa perspectiva, a História deixou de ser algo que estuda somente o passado, e passa a contribuir para o entendimento e análise de temas ligados ao presente.

Para que isso aconteça é necessário que primeiramente o professor questione a sua prática docente, e as visões tradicionais do ensino de História e da própria EJA, com seus educandos, e que de alguma forma busquem entender a complexa realidade do mundo atual, procurando incentivá-los a participação social como artífice das suas próprias comunidades. O ensino da História deve contribuir para que jovens e adultos possam estabelecer a inserção de suas identidades individuais nesses contextos históricos, sociais e culturais compreendendo suas diferentes temporalidades.

Ainda, segundo este documento, esse contexto de um novo paradigma, no qual a educação deve ser significativa, o professor deve ter em vista as especificidades dos educandos da EJA, seu perfil socioeconômico, cognitivo e afetivo. Tanto jovens como adultos têm vivências particulares, pois muitos deles estão vinculados ao mundo do trabalho. Os educandos dessa modalidade de educação possuem maior vivência, e é isto que pode provocar uma satisfação com sua posição social, corroborando para o status quo que “[...] pode revelar idéias mais arraigadas, ou seja, menor disponibilidade para questionar concepções, valores, e informações já interiorizadas”. (BRASIL.MEC, 2001, p.11)

Assim, cabe ao professor de História, ciente de tal especificidade, promover um intenso diálogo com seus educandos, mostrando-se receptivo a novas informações. Procedendo deste modo assumirá uma postura de incentivador de uma prática educacional renovada e permanente, deixando de lado o papel de transmissor de verdades históricas.

A diversidade e a heterogeneidade no curso da EJA não pode ser um empecilho nas aulas de História, porém, deve ser tomado como ponto de partida. Os educandos devem aprofundar, por meio de reflexões, as diferenças que lhe são pertinentes.

3.3.1 Metodologia usada na aula de História

Diante de uma gama de novos conhecimentos que foram impostos pela nova história a partir do final do século XIX e início do século XX, faz-se necessária a utilização de uma nova metodologia para a disciplina de História, que supere a soberania dos livros didáticos. (KARNAL, 2003)

Para Bezerra (2003), a aprendizagem de metodologias apropriadas faz com que o educando aproprie-se de um olhar consciente sobre a sua própria identidade, e da sua própria sociedade. Ciente de que o conhecimento é provisório, o educando poderá exercitar a problematização das questões propostas, delimitando o seu objeto de estudo, buscando informações, levantando as fontes.

O autor ainda aborda que podem ser trabalhados, com os educandos, textos oficiais, textos de época e atuais, ilustrações, gravuras, imagens de heróis em quadrinhos, poemas, letras de músicas, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão etc. O professor, ao diversificar as fontes de dinamizar a prática de ensino, democratiza o saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade cultural e da experiência histórica.

O PCN de História (2003) tem apresentado como sugestão metodológica também a utilização de fontes primárias e secundárias, permitindo que o educando possa intervir na sua própria construção do conhecimento; desta forma, cabe ao professor o papel de somente evitar que o educando caia nos anacronismos.

Para o 1º e 2º ciclos e também na EJA, o professor deve, de alguma, favorecer por meio de metodologias inovadoras que o conhecimento de sala de aula torne-se significativo para os educandos.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte (MEC, 1994, p.12).

O conceito de EJA amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania. A EJA ultrapassa o âmbito das ações que se desenvolvem na escola, acontecendo nos movimentos sociais, por exemplo, sindicatos, associações de bairro, comunidades eclesiais de base, dentre outros.

Esta educação permite ao educando uma maior compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos, e ainda que esse se posicione frente a realidade.

Os educadores que trabalham com a EJA devem ter claro que o jovem e o adulto são fundamentalmente trabalhadores, e que muitas vezes, são submetidos a subemprego. A outra especificidade que deve ser levada em conta é a diversidade dos grupos sociais que freqüentam a EJA, o seu perfil sócio-econômico, étnico, de gênero, de localização espacial. Tais perfis requerem do educador uma postura plural, tolerante e solidária para promoção do educando na sua totalidade.

Nessa modalidade, os educandos chegam à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência.

O contexto cultural do educando trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, produzindo uma educação significativa que combaterá o desinteresse e a expectativa de fracasso que acabem proporcionando um alto índice de evasão.

A EJA não deve ser de forma alguma uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente tem se configurado, ou um processo de aceleração nos moldes dos supletivos, que busca recuperar um suposto tempo perdido. Deve-se ter claro que ele deve ser essencialmente a busca de uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular.

4 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que norteou esse trabalho foi a pesquisa qualitativa, que é, segundo Flick (2004), aquelas que

[...]enfatizam o fato de que as práticas somente podem se acessadas através da observação, e de que as entrevistas e as narrativas tornam acessíveis apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas [...].

Ainda para este autor, a pesquisa qualitativa, pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Em suma, acredita-se que o pesquisador tem tudo para aprender das pessoas que entrevista.

4.1. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no período de julho de 2005 a julho de 2007, em 7 fases, descritas a seguir:

A primeira fase foi constituída da busca bibliográfica originando, o tema proposto e os seus objetivos, no período de julho a agosto de 2005.

A segunda fase constituiu-se pela construção do projeto de pesquisa que ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2005.

A terceira fase correspondeu ao aprimoramento do referencial teórico da pesquisa que ocorreu no período de setembro de 2006 a fevereiro de 2007.

A quarta fase objetivou a construção do instrumento de coleta de dados, realizada no mês de novembro de 2005 a novembro de 2006.

A quinta fase foi de coleta de dados que ocorreu em novembro 2006.

A sexta fase constitui-se da análise dos dados coletados, de dezembro 2006 a fevereiro 2007.

E, por fim, a sétima correspondeu à construção do relatório final que ocorreu no período de fevereiro de 2007 a março de 2007.

4.2 CENÁRIO

O cenário da pesquisa foi uma instituição de ensino governamental, localizada no Plano Piloto, Distrito Federal, onde é desenvolvido o programa de Educação Básica de Jovens e Adultos.

A instituição conta com 4 salas de aula, todas com carteiras de braço, quadro-branco e algumas salas possuem com TV e vídeo.

As salas estão localizadas no subsolo da instituição, são bem conservadas, contudo, algumas apresentam problemas de iluminação e refrigeração.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa investigou a prática de quatro professores da EJA que trabalha com o 1º segmento que corresponde às primeiras séries de Ensino Fundamental.

4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Flick (2004) posiciona-se com relação à entrevista semi-estruturada como aquela que traz expectativa de que é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Para Witzel (1985 apud FLICK, 2004), esta entrevista utiliza especificamente um guia de entrevista a qual as questões e estímulos narrativos servirão como dados coletados, sendo possível coletar dados biográficos com relação a um determinado problema. Essa entrevista caracteriza-se por três critérios centrais: centralização no problema, ou seja, orientação do pesquisador para um problema social relevante; orientação do objeto, isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa; e, por fim, a orientação no processo de pesquisa e na compreensão do objeto de pesquisa.

Witzel (1985) cita alguns elementos parciais para a entrevista qualificada: método biográfico, análise de caso, discussão em grupo. A concepção de entrevista qualitativa compreende um pequeno questionário precedente, o guia da entrevista, o gravador e o pós-escrito. O guia da entrevista é planejado para auxiliar a corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado, mas, sobretudo, é empregado como base para dar a entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de algum tópico improdutivo.

Para a análise de dados ainda foram considerados dados o sexo do professor, a idade, a formação acadêmica e o tempo de magistério.

4.5 CATEGORIAS ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.5.1 Categorias selecionadas

As categorias selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados foram:

- Caracterização da clientela;
- Procedimentos metodológicos utilizados;
- Formação profissional;
- Orientações da Secretaria da Educação e da escola para atuação na EJA;
- Carências para o trabalho.

4.5.2 Caracterização da clientela

Todos os participantes da pesquisa são professores do Ensino Fundamental e atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Distrito Federal. A faixa etária variou dos 22 aos 40 anos. Foram entrevistados quatro professores, sendo um do sexo masculino e três do sexo feminino. O tempo de docência variou entre 2 anos a 17 anos. Ainda dos 4 entrevistados, 3 têm nível superior concluído na área de Pedagogia e uma entrevistada cursa Pedagogia mas detém o curso de magistério a nível ensino médio.

4.5.3 Organização, discussão e análise de dados

- Procedimentos metodológicos

Professor A: “Tenho tentado variar, usar tv, trazer textos, promover discussões e é claro o giz e quadro”; “Posso discordar de você? (fiz sinal que sim) Acho que existem muitos materiais, mas

acabam por ser impróprios, são superficiais! Pegos esses materiais, tomo como base e vou acrescentando o que acho pertinente”.

Professor B: “(a entrevistada coloca a mão na boca) Olha, tento sempre trazer novidades, na EJA diversificar é alma do negócio, aulas iguais esvaziam a salas”; “Os materiais não são bons, temos que na maioria das vezes, adaptá-los.”.

Professor C: “Esse é um ponto principal na educação da EJA; como trabalho no 1º segmento tudo é trabalhado com material concreto, ou pelo menos tentamos. Só as aulas expositivas não dão certo.”; “Apesar da minha pouca experiência, não tenho gostado do material que tenho lido, muitos parecem transposição de materiais infantis que são usados pelos adultos. Fica artificial”.

Professor D: “Depende da disciplina. Em História, Sociologia e Filosofia, procuro utilizar textos que integram o conteúdo e a experiência do aluno. Procuro trabalhar, também, com reportagens (revistas ou jornal). Já em Matemática, eu procuro sempre mostrar a utilidade da Matemática no cotidiano dos alunos, e após passar o conteúdo peço a eles que se dividam em duplas, passo exercício no quadro, cada dupla, revolve um e a outra corrige”; “Para falar aqui temos material voltado para a EJA, não é ideal, mas... Há um livro muito bom que é da Editora Suplegraf, voltado para o segundo segmento. Lembrei-me agora que não há um material bom para o 3º segmento, principalmente nas disciplinas como Sociologia e Filosofia”.

Analisando as respostas dos entrevistados, fica recorrente a idéia que, os materiais didáticos que se utilizam nos cursos da EJA, são inadequados, ou por serem de alguma forma infantilizados, ou por tratarem os assuntos de forma superficial.

Um outro dado que a análise demonstrou, foi a busca de novos recursos que façam com que o educando compreenda melhor o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. A utilização do antigo recurso – quadro e giz – pode comprometer a vida do educando; tal recurso diariamente torna-se enfadonho.

O Parâmetro Curricular de História (MEC, 2001) sugere como metodologia, trabalho com os seguintes elementos: reportagens de jornais, mitos, lendas, textos didáticos, documentários em vídeos, telejornais. Esses elementos foram contemplados na análise da entrevista.

No que se refere à utilização de livros didáticos na modalidade de ensino analisada, pode-se inferir que há somente uma preocupação com os mesmos na educação formal, esquecendo-se que todo o conteúdo deve estar inserido dentro de um contexto cultural específico e ainda negando que os educandos em questão já trazem dentro de si uma visão de mundo bastante

específica, que pode ser tomada como ponto de partida para motivação das aulas a serem ministradas.

- Formação profissional

Professor A: “No início sentia muita responsabilidade, um grande peso em trabalhar com a EJA. Depois de um tempo de sala de aula, eu comecei a perceber o que era aplicável e o que não era. É como se, no dia-a-dia, desvelássemos o caminho a ser percorrido. Contudo, ainda é uma grande responsabilidade. (sorriso); “De alguma forma sim.” As disciplinas estudadas ao longo do curso vão permitindo que você tenha uma noção por onde caminhar, mas é uma segurança falível, por tratarmos com seres humanos”; “A formação que nos dão é semestral, onde os professores se reúnem para uma semana pedagógica, na qual são debatidos temas ligados com a EJA. A grande formação é a troca de experiência entre os professores.” Professor B: “Trabalhar com a EJA é desafiante, mas hoje tenho consciência de que sei trabalhar, ou ao menos consigo segurá-los o maior tempo possível na sala de aula, pois eles são muito dispersos”. “Para lhe dizer a verdade, a formação acadêmica só veio reforçar, melhor dar embasamento naquilo que vivo no cotidiano. A minha experiência veio do dia-a-dia. Dezesete anos tem algum peso!”; “Nunca fiz curso de formação continuada.”

Professor C: “Pela minha pouca experiência, na docência de uma forma geral ainda me sinto um pouco insegura diante dos adultos, não pela falta de domínio de conteúdos, mas no modo de como explicar o conteúdo; não posso infantilizar os educandos da EJA”; “Fico meio confusa, pois percebo que aquilo que vejo na sala, muita ou algumas vezes, não corresponde ao cotidiano escolar. (Fiz pergunta) Dê exemplos? Ao trabalhar a Matemática, me ensinaram o manuseio de materiais concretos. Mesmo assim, foi difícil o entendimento dos conceitos, sei que na EJA tudo é mais lento. Acabo fazendo a minha própria linha teórica!”; “Sim, tenho tido formação. Fiz alguns cursos na ENAPE, que tem uma turma de formação de EJA. Lá se encontram professores de outras escolas de EJA, com isso quem ganha são os professores, porque há uma profunda troca de experiência.”.

Professor D: “Me sinto como uma pessoa que está sempre em formação, aprendendo com a prática”; “Não! Primeiro, quando meu curso estava na metade, mudaram a grade e diminuíram-no, em um ano e meio. E com esta adaptação não fiz nenhuma matéria de didática, fiz somente o estágio probatório. Além disso, a maior parte da grade antiga não era muito voltada para a educação, apesar do curso ser voltado para a licenciatura”; “Faço curso de Educação na Diversidade e um de foco na EJA.”

Analisando a categoria em questão, fica claro que a maioria dos professores tem uma formação específica de nível superior ou ainda estão cursando, diferentemente do que é apresentado nas Diretrizes para uma Política de Jovens e Adultos (1994), que apresenta uma grande maioria de professores leigos. Tal afirmação deve ser reconsiderada em nível de Brasil. Uma semelhança com o documento acima citado é que uma parte desses profissionais é oriunda do ensino regular, que acabam sendo cedidos para trabalharem com a EJA, embora sua formação muitas vezes não seja direcionada para a modalidade.

Segundo Pinto (1987), a formação do profissional da educação deve passar necessariamente por dois caminhos: o primeiro, do aperfeiçoamento, que constantemente foi referida pelos professores. O segundo, a do papel social que em nenhum momento ficou evidenciado na entrevista.

- Orientações da Secretaria de Educação e da escola para atuação na EJA

Professor A: “Sim, a escola tem estado ao nosso lado, dando orientações que são necessárias ao bom desempenho do trabalho. Quanto às orientações da SEE, tive acesso a alguns documentos, que me serviram de base”.

Professor B: “Em certa medida sim, mas acho que a coordenação poderia ser mais presente no que se refere às orientações; parece que a EJA fica meio de lado”.

Professor C: “Tenho tido orientação. A coordenação pedagógica sempre nos pede cópias do plano de aula; alguns reclamam, mas eu acho bom, pois assim, evitam-se grandes erros”.

Professor D: “Atualmente trabalhamos em parceria com a SECAD/MEC”.

Todos os professores têm tido orientações especificamente na escola, uns de forma mais direta, por meio de cursos de aperfeiçoamento, e outros na troca de experiências em reuniões promovidas pelas escolas. No que se refere ao contato com a SEE, por parte dos professores, apenas um profissional fez menção a este aspecto, mesmo assim, dizendo que o seu contato ocorreu de forma superficial.

Ao analisar o que os educadores disseram, a sua formação profissional, fica claro que nenhum deles expressou a questão das relações sociais, mas enfatizaram a questão técnica, ou seja, a aquisição de saberes.

- Carências para o trabalho

Professor A: “Apesar de tudo, ter um material de qualidade, mais específico para o trabalho com os diversos segmentos se faz necessário”.

Professor B: “Gostaria de estudar mais, participar de grupos de estudos, algo assim! Aperfeiçoar-me mais”.

Professor C: “A minha maior carência é quanto ao meu tempo de trabalho”. “Para mim, apesar de lecionar a dois anos em EJA, encontro dificuldades”

Professor D: “A minha maior carência acho que diz respeito ao próprio material didático; não existe algo realmente específico”.

As carências ficaram restritas somente em nível de formação profissional e de metodologias, como material didático em geral. Em nenhum momento foi citada a relação professor\aluno, nem as questões políticas no âmbito público, e tampouco a questão salarial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Pinto (1987) a superação da técnica se faz mister com a implantação de uma nova educação, tendo como dos arquétipos principais a função social. Essa informação não foi levantada por nenhum dos entrevistados.

Uma outra informação relevante foi apresentada pela Secretaria de Educação (1994), que mencionando que, grande parte daqueles que trabalham com a EJA, não estão preparados para assumir uma classe de jovens e adultos. No levantamento de dados, alguns dos professores enfatizaram sua preocupação em trabalhar com a educação de jovens e adultos. De alguma forma, fica expressa uma espécie de medo, quer pela falta de experiência com a modalidade de educação, quer pelo professor não saber como trabalhar. Fica claro na pesquisa que os profissionais da área de educação, ao menos em nível de Distrito Federal tem uma boa qualificação profissional, seja pelo nível superior completo ou em estágio de conclusão, ou ainda pela formação continuada. No próprio transcurso da formação dos educadores nas instituições de educação não se verificou uma cadeira específica voltada para essa modalidade educacional; aí pode estar uma das grandes causas do despreparo daqueles que atuam nesta área.

No que se refere às metodologias, as afirmações apresentadas pelos participantes vêm ao encontro das idéias dos autores que foram utilizados no referencial teórico. Segundo Bezerra (2003), a utilização de textos oficiais, gravuras, imagens de heróis, caricaturas, foto etc. Permitindo ao educando uma maior apropriação do conhecimento e uma leitura mais fiel da realidade circundante. Como metodologia apresentada pelos entrevistados, pode-se evidenciar TV, texto, música; mesmo os educadores buscando variar as metodologias, as aulas ainda ficam aquém daquilo que se poderia utilizar como meios de integração do conteúdo com a realidade do educando. Muitas vezes, a metodologia do quadro de giz é o único recurso utilizado, até mesmo por ser mais prático.

Ao tratar de fontes escritas, em especial as secundárias, os entrevistados emitiram visões diferenciadas; alguns têm a percepção que os materiais são de boa qualidade, mas devem sofrer algum tipo de modificação, pois são inadequados, não atendendo à clientela da EJA especificamente. Outros são mais taxativos e afirmam que os mesmos são inadequados. Muito dos livros utilizados na EJA, não passam de compêndios mal elaborados. Apresentam os conteúdos de forma fragmentada, sobre a alegação de é necessário, ao educando dessa

modalidade ganhar tempo, sendo desnecessário os pormenores da disciplina em questão. Na verdade, o que acontece é uma educação de segunda categoria para “cidadãos” também de segunda.

A principal limitação encontrada, durante elaboração da pesquisa, foi a exigüidade do tempo, no tocante ao levantamento e análise do material levantado. Pode-se perceber que o sucesso do professor-pesquisador está em sua disciplina e dedicação ao seu trabalho. Uma outra limitação foi quanto à utilização do vocabulário específico do pesquisador, que vai muito além de saber escrever bem.

Ao término do trabalho propõe-se como sugestão, para futuras pesquisas, uma análise mais profunda de livros didáticos utilizados pela EJA e que se possam estender essa aos outros segmentos da modalidade educacional em questão. Uma outra questão a ser pesquisada posteriormente seria a relação professor-aluno na EJA e suas conseqüências na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir e ROMÃO E. José. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. Brasília: MEC, 2003.

_____. Distrito Federal. SEC. **Proposta Curricular**: 1^a a 4^a série, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: primeiro segmento: 1^a a 4^a série. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História e Geografia. Brasília: MEC, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNE, Flick, **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2004.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA- UniCEUB
 FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- FACE
 CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
 INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
 NOME DO ENTREVISTADOR: WENDEL DA SILVA MARQUES.
 DATA: | | 2006.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE O TEMA “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DE HISTÓRIA
 – UM ESTUDO DE COM JOVENS E ADULTOS”.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
 SEXO:

FAIXA ETÁRIA 20 – 30 anos ()
 31 – 40 anos ()
 41 – 50 anos ()
 51 – 60 anos ()
 61 em diante ()

Formação do professor:

Tempo de magistério:

1. QUESTÕES:
2. Como você avalia sua preparação para o trabalho com a EJA?
3. A sua formação acadêmica lhe deu subsídios suficientes para a sua prática docente? Explique?
4. Quais as metodologias e procedimentos metodológicos utilizados durante a sua docência? Fale sobre elas.
5. É sabido que os materiais voltados para a EJA são atualmente escassos. Sendo assim, de que forma você ministra as suas aulas?
6. Você fez ou faz algum tipo de formação continuada nesta área?

7. Existe algum tipo de orientação ou ajuda para trabalhar com a EJA, por parte da escola ou da Secretaria de Educação?
8. Qual(ais) a(s) sua(s) maior(es) carência(s) para trabalhar com a EJA?